

Durham Research Online

Deposited in DRO:

04 April 2016

Version of attached file:

Published Version

Peer-review status of attached file:

Peer-reviewed

Citation for published item:

Byford, Andy (2014) 'Pamiat' o "repressirovannykh naukakh" v istorii Rossii : sluchai pedologii.', in Istoricheskaya pamiat' Rossii : proshloe i nastoyashchee : materialy Mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii, 11-13 aprelya 2014 goda. Saratov: Saratovskii gosudarstvennyi tekhnicheskii universitet, pp. 16-29.

Further information on publisher's website:

<http://www.sstu.ru/nauka/konferentsii/23701-istoricheskaya-pamyat-rossii-proshloe-i-nastoyashchee.html>

Publisher's copyright statement:

Additional information:

Use policy

The full-text may be used and/or reproduced, and given to third parties in any format or medium, without prior permission or charge, for personal research or study, educational, or not-for-profit purposes provided that:

- a full bibliographic reference is made to the original source
- a [link](#) is made to the metadata record in DRO
- the full-text is not changed in any way

The full-text must not be sold in any format or medium without the formal permission of the copyright holders.

Please consult the [full DRO policy](#) for further details.

Министерство образования и науки Российской Федерации
Саратовский государственный технический университет

**ИСТОРИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ РОССИИ:
ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ**

**Материалы Международной
научной конференции
11-13 апреля 2014 года**

Саратов 2014

УДК 9 (с)
ББК 63.3 (2)
И 90

Сборник составлен по материалам научной конференции с международным участием, на которой представили свои работы ученые и аспиранты российских и зарубежных высших учебных заведений. В сборнике публикуются статьи по актуальным проблемам всеобщей и отечественной истории от античности до наших дней.

Сборник предназначен для научных работников, преподавателей, студентов и всех интересующихся проблемами всеобщей и отечественной истории.

Общая редакция:

Лобачева Галина Викторовна, доктор исторических наук, профессор

Редакционная коллегия:

Емельянов Алексей Викторович, канд. ист. наук, доцент (отв. редактор)
Макаров Андрей Александрович, канд. ист. наук, доцент (зам. отв. редактора)
Изотова Евгения Валерьевна, канд. филол. наук, доцент (секретарь)
Короткова Лариса Владимировна, канд. филол. наук, доцент (секретарь)
Соколова Ольга Ивановна, канд. филол. наук, доцент (секретарь)

Одобрено
редакционно-издательским советом
Саратовского государственного технического университета

ISBN 978-5-7433-2808-6

© Саратовский государственный
технический университет, 2014

4. Suet. Aug. 28;3. Гай Светоний Транквилл. Жизнь двенадцати цезарей/ пер. М.Л. Гаспарова, под ред. С.Л. Утченко. М.: Наука, 1964. 375 с.
5. Hölscher T. Images of war in Greece and Rome: Between military practice, public memory, and cultural symbolism, JRS 94 (2004), 1-17.
6. Парфенов В.Н. Император Цезарь Август: армия, война, политика / В.Н. Парфенов. СПб.: Алетейя, 2001. 278 с.
7. G. SENA CHIESA, Il potere delle immagini: gemme “politiche” e cammei di prestigio // PAIDEIA rivista di filologia, ermeneutica e critica letteraria. FONDATA DA V. PISANI e G. SCARPAT. ESTRATTO 2012. Anno LXVII Volume LXVII STILGRAF EDITRICE CESENA 2012. P. 256.
8. Неверов О.Я. Геммы античного мира / О.Я. Неверов; под ред. Н.А.Сидоровой. М.: Наука, 1982. 144 с.
9. Kuttner, Ann L. Dynasty and Empire in the Age of Augustus: The Case of the Boscoreale Cups. Berkeley: University of California Press, 1995.
10. Erika Zwierlein-Diehl: Magie der Steine. Die antiken Prunkkameen im Kunsthistorischen Museum, Wien: Christian Brandstätter Verlag, 2008. 359 S.
11. Колобов А.В. Античная мифология и армия Римской империи / А.В. Колобов, В.Р. Гушин, А.Ю. Братухин // Античная мифология в историческом контексте. 2002. Режим доступа: <http://www.ancientrome.ru/publik/article.htm?a=1337302144/2013/15.03.20:45>.
12. Казаманова Л.Н. Введение в античную нумизматику / Л.Н. Казаманова. М.: Изд-во МГУ, 1969. 302 с.
13. Абрамзон М.Г. Монеты как средство пропаганды официальной политики Римской Империи / М.Г. Абрамзон. М.: Ин-т археологии РАН, 1995. 656 с.
14. Numismatica Ars Classica NAS AG – Auction 27 Lot 306(12 May 2004).

УДК 37.000.93

Байфорд Э., Даремский университет

ПАМЯТЬ О «РЕПРЕССИРОВАННЫХ НАУКАХ» В ИСТОРИИ РОССИИ: СЛУЧАЙ ПЕДОЛОГИИ

Анализируется дискуссия, развернувшаяся в постсоветские годы вокруг «вытравленной» науки педологии, некоторых современных попыток её реабилитации и частичного возрождения. Педология здесь выступает в качестве «профессионального / научного движения», характерного для конкретного исторического этапа. Случай педологии оказывается полезным для анализа науки как объекта памяти и субъекта истории в российском контексте.

Педология, наука о детях, история образования, история науки, научные движения

Dr. Andy Byford, Durham University
Elvet Riverside, New Elvet Durham, DH1 3JT

MEMORY OF «REPRESSED SCIENCE» IN THE HISTORY OF RUSSIA: A CASE PEDOLOGUE

The paper analyses post-Soviet debates around the ‘purged science’ of pedology and some contemporary attempts at partially ‘reviving’ some of its aspects, in the context of the problem of historical memory. The article presents pedology as a historically-specific

‘professional/scientific movement’. The case of pedology emerges as particularly poignant for the analysis of ‘science’ as an object of memory and subject of history in the Russian context.

Pedology; child science; history of education; history of science; scientific movements

Тема конференции, как следует из ее названия, – «Историческая память России: прошлое и настоящее» – очень широка. В моем понимании эта конференция открывает нам возможность задуматься о том, каким образом прошлое, в данном случае – прошлое России, представлено в памяти через конкретные формы исторического вовлечения в него. Памяти, как мы все знаем, свойственно ошибаться. Истории же, как научной дисциплине, часто отводится роль помощника в том, о чем и как нам нужно помнить. Иногда историю даже представляют в качестве единственного способа помнить о прошлом надежно и объективно. В крайних же случаях истории доверена миссия замены ложных воспоминаний истинными, хотя на практике вполне может случаться и обратное. В нашем нынешнем, «постмодернистском» состоянии мы даже иногда теряем точное представление о том, что же в этом контексте действительно означают категории истинного или ложного. И хотя история обычно видится как единственное поле, в котором споры о памяти могут, в конце концов, прийти к логичному примирению, она также остается основным театром боевых сражений вокруг памяти: самые жаркие баталии о памяти ведутся именно здесь.

Разумеется, связь между историей, точнее, деятельностью историков, и памятью, точнее, практиками памяти, ни в коем случае не является обязательной. Историю можно понимать, например, как исследование той «чужбины», которой нам представляется прошлое. Историю можно истолковывать также как поиск «первопричин», т.е. как вид «объяснения» настоящего. Такие понимания истории в принципе не связаны с вопросом «памяти» как таковым. Но в некоторых случаях, действительно, история принимает участие в особой «работе памяти». Чаще всего здесь имеются в виду коллективные, социальные практики памяти, исполняемые различными заинтересованными группами или, в крайнем случае, нацией. В таких случаях историческая память, будучи неотъемлемым элементом обеспечения или подтверждения легитимности самого существования группы или нации, создает по своей сути историческую, но в то же время непрерывную во времени, принципиально воспроизводимую, идентичность.

Однако как историки мы должны давать себе отчет в том, что же входит в процесс «исторической памяти» и что происходит, когда мы принимаем в нем участие. Лучшим способом увидеть, что представляет собой историческое «вспоминание» (а иногда в то же время «забывание»), является ровно то, что мы делаем на этой конференции, а именно – изучение и анализ конкретных случаев, из которых затем можно будет вывести более общие идеи и умозаключения.

Изучая историческую память России, особое внимание нужно уделять тем радикальным, политически мотивированным сдвигам в самом производстве исторической памяти, которые происходили в переходные, узловые моменты – прежде всего после Октябрьской революции, а затем после распада Советского Союза. Можно отметить и другие такие точки, в частности изменения, последовавшие за смертью Сталина и секретным докладом Хрущева. То пристальное внимание, которое и большевизм, и сталинизм уделяли управлению исторической памятью, останется центральным аспектом в исследовании этой проблемы. В этой статье мне хотелось бы обратиться к проблеме исторической памяти относительно так называемых «репрессированных наук», то есть тех научных дисциплин, которые якобы оказались жертвами сталинских репрессий. Подобные «чистки», как правило, включали определенную «фальсификацию» исторической идентичности этих наук. Однако необходимо отметить, что когда речь идет о *науке* как об объекте как памяти, так и репрессий, проблема исторической памяти сталкивается с проблемой понимания определенной науки как исторического субъекта.

С распадом СССР тема «репрессированной науки» педологии, «ликвидированной» в 1936 году после печально известного постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе наркомпросов», продолжает подниматься в различных полемических контекстах [28, 1-3]. В этом дискурсе педологии, как правило, отводится роль одной из «жертв сталинизма», над которой был проведен показательный процесс: её оклеветали с тем, чтобы потом систематически уничтожить, а затем изъять из истории, приводя её исключительно в качестве примера вредной, реакционной «лженауки» [3, 4]. «Дело педологии» стало частью обвинительного процесса против сталинизма – частным случаем угнетения научного знания как такового, в идеализированном смысле этого слова, как поиска самой истины. Вследствие этого за последнюю четверть века, в условиях посткоммунистического ревизионизма к делу о педологии неизбежно вернулись вновь. Во-первых, была попытка «вскрытия трупа» педологии с целью установления настоящих «причин смерти», то есть реальных основ и поводов её ликвидации сталинской властью в 1936 году. Во-вторых, произошла её «реабилитация», то есть переоценка наследия, оставленного педологией, опровергающего сталинское видение её как якобы «лженаучной».

Тем не менее ни «вскрытие», ни «реабилитация» педологии не были исчерпывающими и полностью удачными. Большинство исследователей признают, что не существует очевидной и однозначной «причины» для развенчания и стигматизации педологии. Постановление 1936 года, разумеется, предоставляет список основ для вынесения окончательного вердикта [14, 293-302]. Эти официальные обвинения включали предполагаемое следование педологии принципу «биосоциального

детерминизма», признанному контрреволюционным и антисоветским, применение данного принципа в классово- и расово-предвзятых психологических тестах и опросах, произвольную и вредоносную маркировку нормальных детей из семей этнических меньшинств и рабочего или крестьянского класса как «отстающих в развитии», а также предполагаемое чрезмерное влияние педологии на управление советской образовательной системой, которое выразилось в нескольких «прожектерских» экспериментах в сфере народного образования (в частности, связанных с определенными формами «свободного воспитания»).

В попытках объяснить, что на самом деле стояло за этими обвинениями, историки выдвигают ряд возможных «поводов» или «факторов» разных порядков: от глубоко личных, таких, например, как слухи об обиде, нанесенной высшим партийным руководителям (по одной версии – Андрею Жданову, по другой – самому Сталину) весьма нелестными педологическими оценками их потомства, до более широких политических объяснений, предполагающих, например, что это был всего лишь отдельный эпизод устранения Сталиным прежней «ленинской гвардии», в частности, внутри Наркомпроса [14, 36, 40]. Другие же предполагают, что после образовательной реформы, принятой Сталиным в 1931 году и повлекшей за собой возвращение к более традиционной педагогической парадигме, ориентированной на авторитет учителя и подчинение дисциплине, научные исследования в области развития ребенка оказались в лучшем случае невостребованными, а в худшем – политически небезопасными [41]. Наконец, есть также мнение, что, продолжая производить нелестные данные по советскому детскому населению и условиям их жизни, педологи явно противоречили тому направлению сталинской пропаганды, которое началось в то же время под девизом: «Спасибо товарищу Сталину за наше счастливое детство!» [14].

История педологии продолжает переписываться по сей день как с точки зрения лучшего понимания ее «смерти», так и в рамках её «посмертной реабилитации». Как видно из вышесказанного, доминирующее направление историографии занимается документированием и переоценкой места педологии в махинациях советского государственного аппарата и коммунистической политики партии в 1920-30-х годах, с особым упором на ее роль в образовательной системе этого периода [25]. Другим направлением осуществляется попытка переоценки теории и методологии, институтов и практик педологии для того, чтобы установить, что она представляла собой именно как «наука», а также насколько полезным для потомков может быть её наследие сегодня [5, 23, 24, 33, 35]. Это направление в некотором смысле вновь представляет педологию суду, только в этот раз, очевидно, более справедливому. Сегодня с педологии снята большая часть сталинских

обвинений в «пороках» и «извращениях», которые были специально предъявлены ей, чтобы дискредитировать ее статус «науки». Тем не менее, педология 1920-30-х годов все еще считается виновной в некоторых теоретических и методологических «перекосах» и «ошибках» [21, 19-21]. Основное различие заключается в том, что эти «ошибки» в настоящее время представлены как частичные и, помимо этого, приписываются, как правило, действию исторических обстоятельств, а не принципиальным дефектам самой науки. Они видятся как неизбежное следствие «юности» педологии как науки и неизбежных «проблем роста» в становлении её методологии. В частности, утверждается, что, будучи «уничтоженной в зародыше», педология не располагала достаточным количеством времени, чтобы разрешить некоторые из своих внутренних противоречий. Ошибки также объясняются хаотическими условиями институционального роста педологии в контексте беспрецедентных революционных преобразований, свойственных «духу времени» 1920-30-х годов с их претенциозными амбициями в социальной инженерии, и, прежде всего, с совершенно непредсказуемой политикой большевиков относительно научного сектора [13].

Если постановление ЦК ВКП(б) 1936 года отвергло «педологию» категорически и полностью, то современная историческая переоценка ценой больших усилий пытается все же отделить зерна от плевел: приглушить те элементы педологии 1920-30-х годов, которые по современным стандартам могут казаться методологически спорными, теоретически устарелыми или морально проблематичными, но при этом возродить именно те элементы её наследия, которые могут быть оценены положительно, и следовательно, применены в настоящем. Однако сделать это не всегда легко, что очевидно, например, из энергичной полемики, развернувшейся на страницах журнала «Вопросы психологии» в 2000 году, когда устоявшееся и позитивно толкуемое историческое наследие работ Л.С. Выготского и А.Р. Лурии оказалось впутанным в сложные и неоднозначные попытки «реабилитировать» некоторые другие исследования, куда более методологически шаткие и этически спорные – в частности, педологические исследования узбекских детей, осуществлявшиеся в 1920-х годах неким А. Штилерманом, чья работа позднее, в 1930-х годах, была использована в качестве яркого примера при обвинении педологии в «шовинизме» [15-18]. Очевидно, что переписывание истории педологии никогда не было лишь вопросом переоценки «дел давно минувших дней».

Несмотря на окружающую её риторику, связанную с понятием «смерти» [3, 13], «реабилитация» педологии никогда не подразумевалась как исключительно *postmortem*, а целью её было не только восстановление исторической справедливости. Разумеется, в начале 1990-х годов обращение к истории «зачистки» педологии было, прежде всего, вопросом

обличения и устранения зол и неправд сталинизма [19-21, 34]. Но помимо этого, здесь также ставился вопрос о *долгосрочных последствиях* сталинских преступлений на протяжении послесталинского советского периода и постперестроечного времени вплоть до настоящего момента.

В работах о педологии в постсоветскую эпоху периодически утверждается, что её развенчание в 1936 году и последующий официальный запрет на исследования, опиравшиеся на её наследие, имели глубокое негативное влияние на развитие в СССР таких дисциплин, как психология и педагогика, а также на область охраны детства и образовательную систему, включая преподавательскую профессионализацию [7, 14, 22]. Некоторые пошли в своих обвинениях столь далеко, что утверждают, что запрет советского государства на развитие педологии глубоко подорвал способность страны адекватно управлять своим «человеческим капиталом», тем самым уменьшая интеллектуальный потенциал государства в долгосрочной перспективе [14, 138-145]. Смысл подобных доводов в том, что судьба педологии как «науки» в некоторой степени похожа, например, на судьбу генетики в СССР: якобы «естественное», присущее ей развитие привело бы к большим преобразовательным достижениям, если бы только советское руководство не допустило оплошности, сперва начав идейно манипулировать ею, а затем полностью изведя её по чисто политическим мотивам.

«Актуальность» наследия педологии также обсуждается и в более реальном ключе, без выдвижения гипотез о том, как «могло бы быть, если бы все пошло иначе». На протяжении 1990-2000-х годов вопрос о наследии педологии вновь и вновь поднимался в различных дискуссиях, особенно в тех, которые касались постсоветских реформ в системе образования, педагогике, подготовке учителей, дефектологии и детской психологии [30, 5]. Постперестроечный период действительно был временем радикальной трансформации ранее принятых педагогических и психологических аксиом, результатом чего, однако, стала некоторая неопределенность в том, какие принципы принимать в качестве основы для будущего развития стратегии образования и охраны детства в новой России [29, 82-83; 37]. Прямые или косвенные предостережения против регресса обратно к «старым добрым» советским парадигмам часто ссылаются на «бездетность» последних [10, 22, 22], непосредственно связывая её с запретом педологии с её краеугольным принципом ориентации на ребенка. В то же время упоминание бывших «грехов» педологии по-прежнему можно услышать в дебатах об опасности некритического применения некоторых «либерально-прогрессивных» западных моделей в контексте российского образования [32]. И хотя тех, кто призывает к полному восстановлению педологии как таковой в нынешних условиях, относительно мало [7, 31], практически все, кто за

последние два десятилетия обратился к теме её исторического наследия, согласны, что некоторые определяющие элементы педологии, искорененной и забытой «науки о детях», являются, по сути, жизненно необходимыми в современной системе образования России [27].

Поэтому можно сказать, что «педология» в некотором отношении продолжает конструироваться и в постсоветском настоящем, хотя и в ограниченной форме и, в значительной степени, в гипотетическом, умозрительном, «виртуальном» виде. Самыми главными, идеализированными свойствами этой «виртуальной педологии» в настоящее время являются её гуманистическая ориентация на ребенка, антропологический холизм и синтетическая междисциплинарность, а также предполагаемая эффективность её «диагностических» технологий и многообразие «профилактических» подходов к заботе о детях. Особенно распространенной является идея, что «педология» в своем потенциале предлагает такую принципиально уникальную (многогранную, но при этом целостно интегрированную) концептуализацию развития ребенка, которую не в силах воспроизвести ни одна другая, более узкая дисциплина. Эта специфическая концептуализация «педологии», как правило, связывается с работой и идеями Л.С. Выготского и рассматривается как однозначно положительная. Тем не менее ряд современных пропагандистов педологического наследия также связывают возрождение этой науки (в гораздо более спорном ракурсе) с возвращением психологических и/или педагогических тестов (как видов «диагностики» и/или «оценки») [12]. И хотя сегодня этим группам в их кампаниях может сопутствовать доля удачи, данное направление возрождения предполагаемого педологического наследия отнюдь не рассматривается как всецело положительное, а в некоторых кругах даже приводит к ответному возрождению обвинений в «педологических извращениях» [6].

Можно было бы утверждать, что в результате этого сложного переплетения её противоречивой истории и неоднозначного настоящего положения, педология в постсоветскую эпоху ведет довольно своеобразный, «призрачный» образ жизни – её «научность» постоянно находится в подвешенном состоянии, в то время как её «лженаучность» никогда полностью не опровергается, её «смерть» так и не была общепринята (да и как вообще наука может умереть?), а её «воскрешение» обычно происходит больше на словах, чем на деле.

Почему же это так? И в чем именно заключаются противоречия? Первое, что необходимо признать, – это то, что «педология» никогда не была «наукой» в общем понимании этого термина, так же как никогда не была она и «лженаукой». На самом деле та легкость, с которой на рубеже 1920-х–1930-х годов педология была низведена из «официальной науки» в «лженауку», свидетельствует о зависимости её статуса (как законного, так и незаконного) от тех форм, которые принимали и политические, и

академические риторика и действо. Провозглашение педологии «наукой» или «лженаукой» в ритуально и перформативно значимых контекстах – в учебниках или на крупных конференциях, в газетных статьях или на университетских курсах, в энциклопедиях или партийных постановлениях, сознательно и продуманно, как это делали Выготский или Блонский, или поверхностно и легкомысленно, что было типичным и для политических сторонников педологии, и для её критиков – провозглашение это фактически представляло собой две стороны одной монеты – монеты *реификации* педологии как «науки». И, как было видно в случае «ликвидации» педологии в 1936 году, повернуть эту монету обратной стороной оказалось на удивление легко. Само имя «педология», которое следует распространенной формуле названия признанной дисциплины, выполняет свою функцию перформативного овеществления. Как это ни парадоксально, дальнейшая реификация «педологии» была только подкреплена провозглашением её «лженаукой». Продолжение «овеществления» (а иногда и своего рода «антропоморфизации» [2]) педологии как «науки» в современной риторике (включая и посвященную ей историографию) – основная причина «призрачности» педологии в настоящее время. Это причина тупика, с которым мы сталкиваемся сейчас, когда «педология» не может быть должным образом ни «погребена», ни «возрождена».

Выход из этого тупика заключается в попытке переосмыслить социальную структуру этой «науки», то есть преобразовать наше понимание о ней и как об области коллективной деятельности, и как об институциональной форме. Мне хочется предложить в этом случае рассматривать педологию не как «науку», но как «научное движение», а ещё точнее – как «профессиональное/научное движение», если учесть, что активное участие в её развитии принимали не только «ученые», но и более широкие круги учителей, врачей и представителей других профессий и специальностей, а также некоторые группы «профанов», такие как родители-активисты или спонсоры из политики. Понятие «профессионального/научного движения» (которое я определяю как частный вариант того, что более известно как «научное/интеллектуальное движение» [42]) представляет собой совместную деятельность ученых и представителей профессиональных групп – особенно деятельность, связанную с их самоорганизацией – как вид «социального движения» [39], как относительно непродолжительные формы групповой мобилизации действия для достижения определенной цели. Это понятие «движения» призвано объяснить с исторической и социологической точки зрения, как и почему возникают *новые* научные, профессиональные и интеллектуальные идеи и практики (например, новые области знания, научные группы, сети и др.) и как они *изменяют* существующий научный и профессиональный ландшафт. В основе этого подхода лежит социологический пояснительный

анализ динамики и инноваций в науке в целом. Ключом инновации является как раз динамика развития «профессионального/научного движения», его относительная гибкость и приспособляемость, обычно являющиеся результатом его изначальной аморфности.

В начале XX столетия правительства стран по всему миру обращаются к «науке» как источнику технологий, потенциально пригодных для осуществления административного контроля над их всё более сложносоставным и всё быстрее меняющимся населением. Социальный состав и структура данных больших групп в это время стремительно меняется ввиду исторических потрясений, «сейсмических» по природе и масштабам, среди которых всплески быстрой индустриализации и обвалы экономических кризисов, волна неконтролируемой массовой миграции и разрушительные войны (как межгосударственные, так и гражданские), развал империй и создание новых национальных государств, революционные потрясения и сопутствующие им радикальные преобразования социальных, политических и экономических структур. В большинстве случаев та самая «наука», к которой обращались эти современные государства (зачастую, как это было в случае с СССР, только возникающие или значительно преобразованные) не располагала набором сформировавшихся и устоявшихся, четко идентифицировавшихся и полностью институционализированных «дисциплин». На самом деле новизна социальной и политической ситуации, их масштабы, присущие данному периоду истории, «внезапность» проблем, молниеносно возникающих на горизонте (и не всегда легко распознаваемых), вполне соответствует тому виду динамизма, который присущ неинституционализированной, зарождающейся или глубоко преобразующейся «науке» в рамках «научного движения».

Во-первых, научные движения по определению *противоречивы*. Можно даже сказать, что они неизбежно, даже принципиально занимают стратегическую позицию *на границах между «наукой» и «лженаукой»*. Поскольку они бросают вызов существующим (установленным, институциональными, следовательно, общепринятым) способам исследования, присущим институционализированным научным кругам, им изначально не хватает легитимности или, вернее сказать, именно в борьбе за неё они самоопределяются. И тем не менее государство, беря на вооружение «науку», делает это не только потому, что нуждается в конкретной технологии, но и, в частности, потому, что стремится приобрести дополнительную легитимность собственной управленческой силы. Легитимность государства, по крайней мере, частично, как правило, переходит к «науке», и, следовательно, государство требует от «науки» такой легитимности. Более общий вопрос о том, насколько самостоятельна любая «наука» в создании собственной легитимности, – это уже другое

дело. В большинстве случаев государства имеют основополагающее значение для институционализации науки, и там, где возможно использование «науки» в государственных интересах, оно может играть решающую роль в трансформации спорного, свободно организованного «научного движения» в якобы законную научную «дисциплину». Однако справедливо и обратное: государство может при необходимости, используя те же средства, полностью аннулировать любые претензии «научного движения» на легитимность. Именно это случилось с педологией в СССР в период 1920-30-х годов.

Во-вторых, «научные движения» по сути своей *гетерогенны и аморфны*. В тот период, когда педология постепенно превращалась в нечто, более или менее напоминающее самостоятельную «дисциплину», как стараниями ученых (таких, как Выготский), так и под влиянием советской политической элиты, наиболее важной её характеристикой всегда представлялась междисциплинарная интеграция, или «синтез». Как мы смогли убедиться, эта черта педологии преподносится как наиболее отличительная и в современных дискуссиях о её значении. Именно она и дает педологии право называться «наукой», а не просто мешаниной, винегретом из ингредиентов других дисциплин, таких как психология, педагогика, физиология и т.д. [20, 23, 35]. Однако в действительности гетерогенность и аморфность «научного движения» не подразумевает ни интеграции дисциплин под одной эгидой, ни «винегрета», ни их противоположности, но скорее имеет в виду что-то стратегически двусмысленное, находящееся где-то посередине между ними.

Здесь следует задать вопрос о том, что на самом деле означает «междисциплинарный синтез», если понимать педологию не как совокупность идей, теорий, методов и эмпирических данных, но как «профессиональное/научное движение» в выше обозначенном смысле. Действительно, социологический анализ педологии как такого «движения» требует обязательного принятия во внимание характера (то есть возможностей и ограничений) междисциплинарного и межпрофессионального взаимодействия. В частности, ключевой вопрос заключается в том, каким образом столь гетерогенная область научной и профессиональной (а также политической) работы функционировала на деле. Очевидно, что она требовала постоянного взаимодействия и взаиморегуляции множества различных профессиональных групп, дисциплинарных полей, институциональных структур и сообществ по практике, включая в себя многообразные интересы различных заинтересованных сторон, языков и социальных миров. Учитывая эту неоднородность, истолковывать эту совместную работу как согласованную деятельность внутри некоего «совместного предприятия» оказалось далеко не просто – как в тот период, в начале XX века, когда работа эта только

начиналась, так и впоследствии, уже сегодня, когда предпринимаются попытки пересказа истории этого движения.

И, в-третьих, «научные движения» имеют принципиально *эпизодический, временный* характер, в том смысле, что по самой своей природе они существуют как исторические явления только в течение довольно ограниченного периода, а затем неизменно распадаются либо трансформируются во что-то новое. В 1936 году некоторая часть исследований, сделанных до этого в рамках «педологии», не исчезла вовсе, бесследно, но скорее была преобразована в иные, измененные и переименованные формы, институционализированные затем такими областями как психология, педагогика и дефектология [22]. Более того, в постсоветской России появились новые, правда, куда меньшие по масштабу движения, которые в настоящее время развиваются примерно в той же области деятельности в рамках образования, психологии и социальной защиты детей, которую ранее осваивала в своем собственном ключе педология.

Коротко приведу три очень разных примера таких движений в современной России: «педагогической антропологии», «психолого-педагогической диагностики» и «детских исследований», каждое из которых утверждает свою хоть и частичную «генеалогическую» связь с педологией 1920-30-х годов. Педагогическая антропология стремится, главным образом, подчеркнуть историческое наследие К.Д.Ушинского, хотя «лучшее» из педологии (в основном, ее гуманистическое, синтетическое направление в духе Выготского) также периодически называется этим движением в качестве одного из его исторических корней [8, 9, 10]. Отличное от него направление психолого-педагогической диагностики (истоки которого прослеживаются в начале 1980-х годов) неизменно трактует сталинский запрет 1936-го года на использование тестирований как судьбоносный момент его ранней истории, который оно до сих пор стремится преодолеть и компенсировать [1, 39; 11].

Так называемые «детские исследования» [26] (или ‘childhoodstudies’[43]) в России имеют форму, прежде всего, социальной и культурной истории и антропологии детства, с некоторыми ссылками на педагогику и детскую психологию [38]. С современным направлением исследований в этой области можно ознакомиться, например, посетив веб-сайт исследовательской группы, специализирующейся на изучении «культуры детства» и существующей на базе Российского Государственного Гуманитарного Университета в Москве (<http://childcult.rsuh.ru/>). Современные исследования детства напоминают педологию в своей междисциплинарности и ориентации на ребенка. Многие из тех, кто участвует в этом движении в России, прежде всего историки, используют в качестве источников для изучения исследования, дневники и другие данные, полученные педологами в начале XX века [26].

Педология первых десятилетий XX века действительно сама проявляла определенный интерес к детям как объекту исторических, социальных и антропологических исследований, в том числе принимая форму этнографии детства или документируя детский фольклор [38]. Тем не менее, данные подходы были относительно редкими, так как основные теоретические и методологические программы педологии формировались по большей части теоретиками в области образования, а также психологами, психиатрами, неврологами и другими медиками, а вовсе не этнографами или историками. Говоря точнее, педология фокусировалась в первую очередь на «развитии» ребенка (его этапах, нормах и отклонениях) и связанных с ним вопросах «социализации» (её препятствий и проблем, методов и целей). В отличие от этого ракурса, в центре внимания «детских исследований» сегодня находится ребенок как «субъект» [43]. Хотя те, кто сейчас работает в рамках «детских исследований», часто ищут следы своего теоретического подхода к детям в педологии начала XX века (особенно в тех её направлениях, которые были связаны с идеей «свободного воспитания», или с попытками некоторых педологов зафиксировать «голос» (или точку зрения) самого ребенка в ходе социологических и психологических исследований), основная часть педологического движения рассматривала детей в качестве «объектов» научного изучения и «технологического» оттачивания, но никак не в качестве полноправных субъектов, наделенных личным голосом и способностью к действию.

Итак, сделаем выводы. Во-первых, педология не была никакой универсальной «наукой о ребенке», о которой можно временно «забыть», но затем «вспомнить»; во-вторых, «педология» есть эпизодическое «профессиональное научное движение», которое является феноменом своей эпохи – начала XX века; в-третьих, однако, педологию нельзя «перевести в архив»; в-четвертых, история педологии предлагает жизненно важные уроки о механизмах «профессиональных научных движений», которые могут быть полезны нам в настоящем. Что касается проблемы исторической памяти, мой вывод заключается в том, что мы как историки не всегда относимся с достаточной мерой рефлексивности к нашей роли в этом вопросе и, следовательно, склонны к попаданию в ловушки и тупики. Но их можно избежать, если следовать данным принципам: а) развивать саморефлексию и самоконтекстуализацию – то есть понимание собственного положения в рамках более широких социальных процессов памяти и забывания; б) постоянно ставить под вопрос и проблематизировать сам феномен, который формирует фокус практик памяти, его природу и сущность. В случае педологии я обнаружил, что в обоих случаях очень полезным оказалось использование *социологической теории* – как теории социальной памяти, так и теории социальных движений.

Примечания

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика. СПб, 2005.
2. Артемьева О.А. К вопросу о социальной биографии педологии в России // Вестник Московского университета. Серия педагогическое образование, 2010. № 3.
3. Асмолов А. От редактора // Педология: Новый век. 2000.
4. Асмолов А., Марцинковская Т., Умирихин В. Из истории репрессированной науки // Педология: Новый век. 2000. № 1.
5. Баранов В.Ф. Педологическая служба в советской школе 20-30-х гг. // Вопросы психологии. 1991. № 4.
6. Вещезеров В. О педологических извращениях в системе Минобразования // Агентство политических новостей, 20 июня 2006 (<http://www.apn.ru/publications/print9881.htm>)
7. Гаврилин А.В. Педология: Возвращение в будущее // Научные идеи Ф. А. Фрадкина в контексте современных исследований истории и теории всемирного педагогического процесса. Владимир, 2008.
8. Гаврилова Т.Н. История отечественной педологии в начале XX века в свете идей педагогической антропологии // Психологическое и педагогическое сопровождение образовательного процесса. Ярославль, 2005.
9. Ильяшенко Е.Г. Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии университета РАО. Вып. 17. М., 2002.
10. Ильяшенко Е.Г. Педагогическая антропология в России: История и современность. М., 2003.
11. Кадневский В.М. История тесов: монография. М., 2004.
12. Корсак К., Демьяненко Н. Ключ к нестандартному ребенку поможет подобрать педология // Зеркало недели, 2000, 44 (11 ноября): http://zn.ua/EDUCATION/klyuch_k_nestandardnomu_rebenku_pomozhet_podobrat_pedologiya-22508.html
13. Кузин В.В., Никитюк Б.А. К 60-летию трагических событий и их последствиям (реквием по педологии) // Физическая культура. 1996. 3: 18-21: <http://lib.sportedu.ru/press/fkvot/1996N3/p18-21.htm>
14. Курек Н.С. История ликвидации педологии и психотехники. СПб., 2004.
15. Курек Н.С. О социальной истории культурно-исторической психологии: Ответ Б.Г. Мещерякову и В.П. Зинченко // Вопросы психологии. 2000 № 6.
16. Курек Н.С. Педология и психотехника о нравственном, интеллектуальном и физическом уровнях развития населения СССР в двадцатые годы // Психологический журнал, 1997, № 3.
17. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Домыслы критика и критика домывлов // Вопросы психологии. 2000. № 6.
18. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Л.С. Выготский и современная культурно-историческая психология (Критический анализ книги М. Коула) // Вопросы психологии. 2000. № 2.
19. Николенко Д., Губко А., Игнатенко П. Злоключения науки педологии: Пора вернуть имя // Народное образование. 1990. № 10.
20. Петровский А.В. Запрет на комплексное исследование детства // Репрессированная наука. Л: Наука, 1991.

21. Петровский А.В. Непрочитанные страницы истории психологии – тридцатые годы // Психологический журнал. 1988. № 4.
22. Петровский А.В. Психология в России: XX век. М., 2000.
23. Пископпель А.А. Педология и психотехника: Исторический опыт методологического оформления и обоснования комплексных научно-технических дисциплин // Методология и история психологии. 2006. № 2.
24. Пископпель А.А., Щедровицкий Л.П. Мифическое и реальное в судьбе советской педологии // Психологический журнал. 1991. № 6.
25. Родин А.М. Из истории запрета педологии СССР // Педагогика. 1998. № 4.
26. Сальникова А.А. Российское детство в XX веке: История, теория и практика исследования. Казань, 2007.
27. Светличная А.В. Педология как наука о развитии ребенка: Генезис, состояние, перспективы: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006.
28. Сенченков Н.П. Педологические исследования ребенка в отечественном педагогическом наследии первой трети XX века. Автореферат. М., 2006.
29. Сенченков Н.П. Педологические исследования эмоциональной сферы (первая треть XX в.) // Педагогика, 2005, № 3.
30. Сергеев И.С. Педология и развитие отечественной педагогики (с конца XIX в. до 1936 г.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1997.
31. Сперанская Н.И. Педология в современной школе // Образование: Проблемы, поиски, решения. Вып. 4. Ханты-Мансийск, 2002.
32. Телегин М. Уши ЕГЭ торчат из педологии // Хронос. 2010: http://www.hrono.ru/statii/2010/teleg_ege.php
33. Тильман И.Н. Теория и методика изучения развития детей и условий их воспитания в отечественной педологии (20-30 гг.): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993.
34. Фрадкин Ф., Плохова М. История расправы с педологией // Воспитание школьников. 1991. № 6.
35. Шварцман П.Я., Кузнецова И.В. Педология // Репрессированная наука. Выпуск 2. СПб, 1994.
36. Эткинд А. Эрос невозможного: История психоанализа в России. СПб., 1993.
37. Ягодин Г.Я. Через гуманизацию и демократизацию к новому качеству образования // Учительская газета. 1988. 151 (22 декабря).
38. Byford A. Childhood Studies: Russia // Oxford Bibliographies Online: Childhood Studies. New York: Oxford University Press, 2012: <http://www.oxfordbibliographies.com/page/childhood-studies>.
39. Edelman M. Social Movements : Changing Paradigms and Forms of Politics // Annual Review of Anthropology. 2001. № 30.
40. Etkind A. L'essor et l'échec du mouvement "paidologique": De la psychanalyse au "nouvel homme de masse" // Cahiers du Monde russe et soviétique 1992. № 33/4.
41. Ewing E.T. Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology // History of Education Quarterly, 2001, № 41/4.
42. Frickel S., Gross N. A General Theory of Scientific/Intellectual Movements // American Sociological Review, 2005, 70.
43. Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.-S. The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Basingstoke: Palgrave-Macmillan, 2009.